



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular

Título: “Las concepciones y estrategias de enseñanza de docentes criollos para la alfabetización de niños wichi en una escuela primaria”

Autoras:

Alvarado, Natalia Mariel – DNI: 32.543.255

Luna, Florencia Anahí – DNI: 34.041.757

Directora:

Lic. María Alejandra Martinelli

**Lugar:
Rosario**

**Fecha de presentación
01/03/2024**

Firma autoras

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'N. Alvarado', is positioned on the left side of the signature line.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'F. Luna', is positioned on the right side of the signature line.

TÍTULO

“Las concepciones y estrategias de enseñanza de docentes criollos para la alfabetización de niños wichi en una escuela primaria”

Autora: Alvarado, Natalia Mariel

Firma:



Autora: Luna, Florencia Anahí

Firma:



Tutora: Lic. María Alejandra Martinelli

Firma:

AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos expresar nuestro más sincero agradecimiento a nuestra tutora, Lic. María Alejandra Martinelli, por su invaluable orientación, paciencia y apoyo a lo largo de esta tesina. Sus consejos y dedicación fueron fundamentales para el desarrollo y la culminación de este trabajo.

Asimismo, deseamos extender nuestra gratitud a las docentes entrevistadas, por su colaboración y compromiso esenciales para el éxito de esta investigación.

Finalmente, a nuestras familias, quienes han sido pilares fundamentales. En especial a Noah y Constanza quienes fueron nuestros motores a lo largo de este camino académico.

RESUMEN

La presente investigación aborda las concepciones y estrategias de enseñanza que utilizan los docentes criollos para la alfabetización de niños wichí en una escuela de nivel primario de la ciudad de Salta. Tiene como objetivo indagar sobre las concepciones de los docentes, identificándose nociones vinculadas a sus niveles de formación, sus saberes específicos, sus creencias y las estrategias que se convierten en una herramienta que les posibilita conocer y actuar en las prácticas pedagógicas con estudiantes de las comunidades originarias, como así también explorar y analizar los recursos con los que cuentan. En esta investigación se empleó un enfoque metodológico cualitativo, de diseño no experimental de corte transversal. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a ocho docentes que se encuentran trabajando en escuelas bilingües en el norte de la ciudad. Se señala en líneas generales, que las docentes entrevistadas manifestaron la falta de recursos y conocimientos sobre la comunidad wichi específicamente de su cultura, lengua y forma de vida diferente, siendo necesario para ellas realizar una elección facilitadora de las estrategias que lleven a favorecer el proceso de alfabetización. Por lo tanto, se destaca que es un gran desafío ejercer la docencia en un entorno de cultura diversa, ya que trabajar con niños wichí, no solo implica conocerlos de manera individual sino también conocer su lengua materna (wichí), su cultura y formas de vida, lo que lleva a comprender y sostener un grupo clase heterogéneo.

Palabras clave: Concepciones docentes – Estrategias metodológicas- Educación Intercultural Bilingüe - Recursos materiales – Alfabetización.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1 Concepciones.....	9
2.2 Estrategias de Enseñanza.....	11
2.3 Alfabetización	13
2.3.1 La mirada de Vygotsky acerca de la alfabetización	14
2.3.2 Paulo Freire y la alfabetización.	15
2.4 Nivel primario	16
2.4.1 Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.....	17
3. METODOLOGÍA.....	20
3.1. Objetivos.....	20
3.2 Enfoque Metodológico	20
3.3 Diseño y alcance.....	21
3.4 Participantes.....	22
3.5 Instrumentos de recolección de datos.....	22
3.6 Procedimientos	22
3.7 Análisis de datos	23
4. RESULTADOS	24
4.1. Concepción docente.	24
4.1.1 Formación docente inicial.....	24
4.1.2 Diseños y Propuestas pedagógicas.....	25
4.2. Estrategias de Enseñanza.....	27
4.2.1 Conocimiento de lo grupal y de lo singular.....	27

4.2.2 Características de las estrategias.....	28
4.3 Recursos Didácticos	29
4.3.1 Materiales Concretos.....	29
4.4. Alfabetización	29
4.4.1 Heterogeneidad.	29
4.4.2 Dificultades vinculadas con la alfabetización.	30
5. CONCLUSIONES	32
6. REFERENCIAS	34
7. ANEXOS	36
7.1 Consentimiento Informado de Participación	36
7.2 Instrumento de recolección de datos.	37

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se embarca en un estudio detallado de las concepciones y estrategias adoptadas por docentes criollos en el proceso de alfabetización de niños wichi. Para contextualizar adecuadamente este estudio, es imperativo explorar los antecedentes empíricos que han pavimentado el camino hacia la comprensión actual de nuestro trabajo.

Comenzamos nuestro análisis abordando el concepto de educación según Carr (1996), quien la define como una actividad intencional, consciente y contextualizada en el marco de pensamiento de sus practicantes. La categoría de "concepciones" se explora a través de las lentes de Porlan et al. (1997) y Obeso y López (2017), destacando que las ideas y formas de actuar de los docentes están arraigadas en niveles epistemológicos, filosóficos y didáctico-curriculares. El pensamiento pedagógico, como argumentan Figueroa y Páez (2008), se construye mediante la integración de creencias y se fortalece en la práctica educativa.

Desde esta perspectiva, Grundy (2012) destaca la construcción colectiva del saber docente y la responsabilidad ética que implica. Freire (2008) añade un matiz ético, instando a que la ética en la educación se viva en cada interacción con los estudiantes.

El concepto de estrategias de enseñanza se aborda como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza y promover el aprendizaje de los alumnos. Anijovich y Mora (2009) subrayan la importancia de la relación entre los temas y la forma en que se abordan, destacando la dimensión reflexiva y de acción en la planificación y ejecución de estrategias de enseñanza. El proceso de aprendizaje, según Anijovich y Mora (2009), implica un ciclo constante de reflexión, acción y revisión.

La categoría de alfabetización se explora considerando diversas dimensiones. Venezky (2005) la define como la habilidad mínima de leer y escribir, mientras que James Paul Gee (2005) la ve como un proceso contextual y sociocultural. Vygotsky (1978) y Freire (1970) aportan perspectivas sobre la influencia del entorno social y cultural en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

La educación primaria, como establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se plantea como un nivel obligatorio que busca garantizar el acceso a saberes comunes y el desarrollo integral de los niños. En este marco, la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe se destaca como una respuesta específica para preservar y fortalecer las pautas culturales, la lengua y la identidad étnica de los pueblos indígenas, promoviendo el diálogo intercultural y el respeto hacia la diversidad.

Existen antecedentes que se encuentran relacionados con el tema de investigación que abarcan a diferentes actores y a diferentes disciplinas como la Antropología.

Una de las autoras que aborda este tema es Hecht, Ana Carolina (2006) “Encrucijadas entre las familias wichi y las escuelas. Proceso de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe”, quien analiza los procesos entre la realidad cotidiana de los alumnos de familia wichi y los maestros, para dar cuenta de la complejidad social en contextos de diversidad cultural, en la provincia de Formosa. El diseño de investigación se basó en una metodología de carácter cualitativo, combinando el trabajo de observación y entrevistas semiestructuradas. Entre los resultados, la investigación muestra que la escuela es un espacio para la actualización de la cultura wichi, porque allí a diario se la tiene como objeto de referencia en las clases.

Arenas (2016) en “Atención a la diversidad social, cultural y lingüística de los niños wichi como estrategia de inclusión en la sala de 5 años del Nivel Inicial”, lleva a cabo, en una escuela del departamento Rivadavia de la provincia de Salta, una investigación social cualitativa basada en el paradigma explicativo, con alumnos criollos y de la etnia wichi en sala de 5 años. Se indagó sobre las estrategias y materiales didácticos que las docentes utilizan en el trabajo áulico, poniendo en práctica enseñanzas acordes a las metodologías de transmisión de conocimientos de los pueblos originarios. Los datos fueron obtenidos mediante la observación y entrevistas, determinando que la diversidad social, cultural y lingüística es considerada al planificar los contenidos de enseñanza, estrategias y recursos

didácticos acordes a la idiosincrasia de los pueblos originarios, para lograr la comprensión de contenidos.

Por otro lado, Fernández Yolanda (2018) en el estudio “Los jóvenes wichi y las estrategias para aprender el español”, mediante específicas técnicas de investigación como la encuesta y la entrevista semiestructurada, muestran que los estudiantes aborígenes de etnias wichi de la comunidad de Lote 8 cuentan con un repertorio de estrategias de diversos tipos que le permiten aprender significativamente en una segunda lengua en donde se hallan más afianzadas las estrategias socio afectivas, encontrándose en segundo lugar, las metacognitivas.

La investigación de Ossola (2013) “Los jóvenes wichi en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias”, a partir de las técnicas de investigación utilizadas como la observación y la entrevista semiestructurada, se propone como objetivo principal manifestar las dificultades que debieron pasar para ingresar y permanecer los estudiantes indígenas en la universidad. Entre los resultados, se visibiliza un panorama complejo en donde las diferencias con relación a la lengua materna, la situación económica, la relación con los docentes y con los textos académicos, les han hecho pensar y sentir que la universidad les era una instancia ajena donde no podían manejarse con soltura.

Por último, la investigación llevada a cabo por Mamani (2019) “La escolarización indígena: La Educación Intercultural Bilingüe en el currículo de los maestros de primaria en Salta, Argentina”, muestra a los alumnos del profesorado de Maestros con especialidad en Educación Intercultural Bilingüe. La metodología de investigación utilizada por el autor fue la observación participante con registro de datos y entrevistas semiestructuradas. El trayecto realizado enuncia que la curva de rendimiento de la escolaridad indígena en Salta y la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad en la formación de maestros de primaria va en retroceso, ya que no termina de superarse la idea de marginación, discriminación y xenofobia, reflejando una falta de maduración como sociedad que debiera entender la riqueza de la diversidad cultural y respetar al otro diferente lingüísticamente.

De acuerdo a las investigaciones obtenidas podemos mencionar que, aunque se habla sobre las estrategias de enseñanza, no se profundiza en cómo se

evalúan estas estrategias en el contexto específico de la alfabetización de niños wichi. Tampoco se aborda explícitamente si existen desafíos específicos o barreras en la implementación de estas estrategias en el contexto de la alfabetización de niños wichi. De modo que identificar y abordar posibles desafíos podría ser crucial para mejorar las prácticas educativas.

De acuerdo con lo ante expuesto, el interrogante que orienta nuestra investigación es ¿cómo los docentes criollos de una escuela primaria wichi en la ciudad de Salta conceptualizan la alfabetización de niños wichi y qué estrategias de enseñanza utilizan?

Consideramos que la temática elegida tiene una gran relevancia para la Psicopedagogía porque se interesa en comprender y abordar los procesos de aprendizaje en contextos culturales específicos. El estudio de las concepciones y estrategias de docentes criollos en la alfabetización de niños wichi proporciona información valiosa sobre cómo se integran las prácticas pedagógicas en entornos culturales diversos, lo que puede ser esencial para el diseño de intervenciones psicopedagógicas culturalmente sensibles.

De acuerdo a esto, planteamos como objetivo general conocer las concepciones y estrategias de enseñanza de los docentes criollos para la alfabetización de niños wichi. Los objetivos específicos que del mismo se derivan apuntan a: explorar y analizar las concepciones de los docentes criollos sobre la alfabetización de niños wichi; describir las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes criollos para la alfabetización de niños wichi; e indagar con qué recursos didácticos los docentes criollos promueven los procesos de enseñanza para la alfabetización de niños wichi.

La estructura de esta tesina comprende tres capítulos. El primero, el Marco Teórico, proporciona una base sólida para comprender la temática desarrollándose en el mismo cuatro categorías conceptuales tales como concepciones, estrategias de enseñanza, alfabetización y nivel primario. En el segundo, la Metodología, se detallan el problema de investigación y los objetivos que se persiguen. Además, se presenta el enfoque metodológico elegido para el estudio, el diseño que se emplea, y se describen los participantes y el instrumento de recolección de datos.

Finalmente, se exponen los procedimientos seguidos para la obtención de datos y el análisis de los mismos. El tercer capítulo presenta los Resultados obtenidos a partir de entrevistas con las docentes. Finalmente, el último apartado consiste en las Conclusiones, donde se presentan los hallazgos y se señalan las implicaciones para la psicopedagogía.

2. MARCO TEÓRICO

La presente investigación se centra en las concepciones y estrategias de los docentes criollos para la alfabetización de niños wichi. En este capítulo desarrollaremos diferentes categorías desde diversas teorizaciones.

2.1 Concepciones

Para dar comienzo, consideramos importante visitar el concepto de educación, y es por eso que nos detenemos en la conceptualización de Carr (1996), quien la define como “una actividad intencional desarrollada de forma consciente que sólo puede comprenderse en relación con el marco de pensamiento en cuyos términos dan sentido sus practicantes a lo que hacen y a lo que tratan de conseguir” (pág. 96).

Así nos adentramos a la categoría concepciones la cual alude a una o varias ideas que se forman en la mente de un individuo, y que permite identificar como una persona concibe algo, y de esta manera lo lleva a su práctica diaria.

Porlan et al. (1997) se refieren a las concepciones desde una perspectiva epistemológica y la definen como:

El conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los profesores en relación con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción siendo las mismas de un nivel más epistemológico, filosófico, estricto, psicológico, didáctico-curricular, metodológico experimental o se manifiesta de forma tácita o explícita. (pág. 158)

Siguiendo el mismo pensamiento, Obeso y López (2017) establecen que las concepciones de los educadores están relacionadas con sus niveles de formación, sus saberes específicos, o sus creencias. En este sentido se convierten en una herramienta que posibilita conocer las formas de pensar de los docentes, y como esos paradigmas cognitivos hacen que actúen en sus actividades pedagógicas.

Figuroa y Páez (2008) sostienen que el pensamiento pedagógico del docente se construye a partir de la integración de sus creencias, y está conformado por el conjunto de ideas, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas que posee sobre su quehacer diario.

Desde el momento en el que se ingresa a la educación se comienza a construir un saber, que es distinto al adquirido en los años de formación académica, y que se va fortaleciendo en los diferentes escenarios donde el docente se va desarrollando en la práctica (Calzadilla, 2012).

En un estudio, Grundy (2012) difiere de la creencia respecto de la existencia de un saber independiente de las personas, sosteniendo que es “algo construido por las personas en conjunto” (pág.23). Todo esto conduce a valorar el estudio de la práctica del docente, desde la perspectiva de sus propios actores sociales, es decir, los educadores, en el escenario donde se desempeñan y en interrelación con otros, bien sean estos otros docentes, directivos, alumnos y/o demás integrantes de la comunidad. Sobre esta perspectiva podemos mencionar al autor Pablo Freire que, en el año 2008, afirma que hay saberes que resultan indispensables en la práctica docente de educadoras y educadores críticos progresistas -hacia donde apunta su pedagogía-, pero que, sin embargo, son necesarios para educadores conservadores o cualquiera que sea su opción política. En este sentido se recupera del autor la responsabilidad ética en el ejercicio de la tarea docente, que se extiende hacia aquellos que se están formando. De acuerdo a Freire (2008), esta concepción de la ética es inseparable de la práctica educativa, es por la que se debe luchar y la mejor manera de hacerlo es vivirla en cada escena práctica, testimoniar con energía a los estudiantes en las relaciones con ellos.

Según las conceptualizaciones referidas, las concepciones están ligadas a ideas, pensamientos, juicios teóricos, que implícitamente influyen en el ejercicio del docente. Se construyen de las expresiones de sus prácticas de enseñanza, que se estructuran por paradigmas que poseen cada persona y la forma en que cada profesional va efectuando el saber concreto en la disciplina (Obeso y López, 2017).

Se vuelve necesario rescatar la concepción de Freire (2008) acerca de la enseñanza. El autor insiste en que un saber fundamental para la práctica educativa es enseñar y no transferir conocimientos, de modo que son los docentes quienes crean las posibilidades para su construcción.

2.2 Estrategias de Enseñanza.

El concepto de estrategias de enseñanza no siempre fue explícito, pasó por varias definiciones a lo largo de la historia. En algunas bibliografías se la refiere a didáctica, luego se la asoció al concepto de técnicas, como una serie de pasos por aplicar, hasta se habló de una metodología mecánica. En la actualidad podemos definir las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich y Mora, 2009).

Camilloni (2007) plantea que es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son imprescindibles.

Para ello, hay que pensar de manera estratégica cómo se va a interactuar con el mundo y con qué estrategias se plantea la enseñanza.

Según Anijovich y Mora (2009) las estrategias de enseñanza que eligen los docentes inciden en:

Los contenidos que transmite a los alumnos; el trabajo intelectual que estos realizan; los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la

situación de clase; el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros (pág. 21)

Tomando los aportes de las citadas autoras, consideramos las dos dimensiones que tienen las estrategias de enseñanza. Por un lado, encontramos la dimensión reflexiva, en la que el docente diseña su planificación, involucrando distintos aspectos como: el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo, el diseño de alternativas de acción y la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso. Por otro lado, situamos la dimensión de acción, que, a diferencia de la primera, ésta involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas. De estas dos dimensiones podemos nombrar tres momentos:

El momento de la planificación en el que se anticipa la acción [...] El momento de la acción propiamente dicha o momento interactivo [...] El momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido que nos lleva a reflexionar sobre los efectos y resultados que se han obtenido, donde se decide seguir o sugerir otros modos posibles de enseñar. (Anijovich y Mora 2009, pág. 91)

Desde esta concepción, asumimos que el aprendizaje:

Es un proceso que ocurre en el tiempo, pero esto no significa que sea lineal, sino que tiene avances y retrocesos;

Es un proceso que ocurre en diferentes contextos;

Es un proceso en el que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad, el sentido de lo

aprendido. Es un proceso al que nunca puede considerarse como terminado sin posibilidades de enriquecimientos futuros, sin la posibilidad de transformaciones posteriores (Anijovich y Mora, 2009, pág. 25)

Para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, crear un ciclo constante que implica según las autoras “reflexión - acción - revisión o modificación referidos al uso de las estrategias de enseñanza” (Anijovich y Mora, 2009, pág. 25).

En este sentido, el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones. Podemos agregar que las estrategias de enseñanza que el docente proponga favorecen algún tipo particular de comunicación e intercambio tanto intrapersonal como entre los alumnos y el profesor, y entre cada alumno y el grupo.

Y así una vez decidida la estrategia y antes de ponerla en acción, es necesario definir y diseñar el tipo, la cantidad, calidad y la secuencia de actividades que ofreceremos a los alumnos (Anijovich y Mora, 2009, pág. 25).

2.3 Alfabetización

Creemos de suma importancia poner énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que cada sujeto enseña desde sus propios saberes, así como también de su propio cuerpo, gestos, miradas, ignorancias y palabras. Cada persona enseña desde una posición singular y profesional, hasta el modo en que se relaciona con otros y sus saberes.

De esta manera nos proponemos desarrollar la categoría de alfabetización, que Venezky (2005) define como la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como también una forma de entender el uso de la lectura y la escritura

en la vida diaria. También se la ha definido como un conjunto de competencias de lectura, escritura y cálculo.

Uno de los autores que critica este concepto tradicional de alfabetización como una habilidad, es James Paul Gee (2005) quien sostiene que el saber lo básico de leer y escribir depende del contexto sociocultural y de las relaciones humanas.

Las instituciones encargadas de este proceso de apropiación de la lengua escrita en diferentes sociedades son las escuelas, que a través de la historia y hasta el día de hoy cumplen la función de alfabetizar.

El aprendizaje de la lectura y escritura no se basa solamente en aprender el alfabeto, se interrelaciona con una alfabetización visual, informática o matemática.

2.3.1 La mirada de Vygotsky acerca de la alfabetización

José Villalobos (1995) recuperando a Vygotsky (1978)

Enfatiza los orígenes sociales del lenguaje y del pensamiento, y conceptualiza los mecanismos por los cuales la cultura de una sociedad se convierte en parte del proceso de cómo una persona piensa, aprende, y cómo se relaciona con otras personas en un medio ambiente determinado. Mientras más dominio tenga una persona de las convenciones sociales de una cultura, más cambios se operarán en esta persona con respecto a sus procesos del pensamiento y razonamiento (pág. 2).

Ciertas perspectivas argumentan que el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura está estrechamente vinculado al entorno social. Vygotsky (1978) postula que este proceso se ve influenciado por el contexto social, el cual

proporciona al niño las herramientas esenciales para adquirir competencias en lectura y escritura. Según Applebee et al. (1986) la cultura resulta ser el producto de la vida social y la actividad colectiva de los seres humanos. Los miembros de una sociedad se familiarizan con los símbolos culturales y adquieren la habilidad de emplearlos para modelar sus pensamientos y, por ende, obtener las competencias necesarias para transformar la cultura de su sociedad. En este sentido, el aprendizaje de los signos y símbolos de una cultura se inicia en las interacciones con otras personas y, posteriormente, se interiorizan para un uso personal e individual.

2.3.2 Paulo Freire y la alfabetización.

Según Freire (1970), el proceso educativo se define como una acción cultural fundamental que tiene el potencial de instigar transformaciones en la sociedad al generar individuos capaces de actuar con libertad. Este autor sostiene lo siguiente:

Una alfabetización que no perciba al individuo como un mero espectador del proceso, cuya única virtud sea tener la paciencia para soportar la brecha entre su experiencia existencial y el contenido presentado para su aprendizaje, sino que lo considere como un sujeto (Freire, 1969, p. 100).

Propone tres etapas en el proceso de alfabetización:

1. Palabra generadora: En esta fase, los facilitadores eligen una palabra vinculada a la vida cotidiana de los aprendices, y la descomponen en sílabas. Estas sílabas son luego reorganizadas por los alfabetizantes para formar nuevos grupos silábicos y, finalmente, nuevas palabras. Es esencial que estas palabras generadoras guarden relación con la experiencia de los aprendices, con el propósito de evitar que el proceso de alfabetización se convierta en un mero ejercicio de imposición de la escritura.

2. Codificación: Esta etapa se centra en representar la realidad en la que viven los alfabetizandos. Por ejemplo, la palabra "pesca" podría ser codificada mediante una fotografía de un barco pesquero en acción o mediante la palabra "árbol" para abarcar todos los tipos de árboles.
3. Descodificación: Aquí, el enfoque radica en analizar la codificación, lo que permite a los alfabetizantes leer la realidad y abordarla de manera crítica. En consecuencia, los aprendices no sólo desarrollan habilidades de lectura y escritura, sino también la capacidad de interpretar su realidad y participar activamente en ella. (Freire, 1969. pág. 100).

2.4 Nivel primario

La educación primaria constituye uno de los cuatro niveles planteados en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) sancionada en el año 2006. Es de carácter obligatorio y abarca la formación de los/as niños/as a partir de los 6 años de edad (Art. 2). Entre sus objetivos, propone:

a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.

b) Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones.

c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas

extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana (Art. 27).

2.4.1 Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe

De acuerdo a nuestro tema de investigación, consideramos pertinente desarrollar una de las ocho modalidades planteadas en la LEN N° 26.206, que atraviesan los cuatro niveles que conforman nuestro sistema educativo (Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Secundario y Nivel Superior). Las modalidades son opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación, y atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Dichas modalidades son: Educación Técnico Profesional; Educación Artística; Educación Especial; Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; Educación Rural; Educación Intercultural Bilingüe; Educación en Contextos de Privación de la Libertad; Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

El capítulo XI de la LEN refiere:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente

diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias
(Art. 52)

Ahora, la Educación Intercultural Bilingüe requiere del Estado, quien es responsable de:

a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.

b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.

c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.

d) promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales (Art. 53)

Respecto a la especificidad curricular, la LEN establece que:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes

que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra Sociedad (Art. 54).

3. METODOLOGÍA

Problemática: ¿Cómo los docentes criollos de una escuela primaria wichi en la provincia de Salta conceptualizan la alfabetización de niños wichi y qué estrategias de enseñanza utilizan?

3.1. Objetivos

General:

Conocer las concepciones y estrategias de enseñanza de los docentes criollos para la alfabetización de niños wichi.

Específicos:

1) Explorar y analizar las concepciones de los docentes criollos sobre la alfabetización de niños wichi.

2) Describir las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes criollos para la alfabetización de niños wichi.

3) Indagar con qué recursos didácticos los docentes criollos promueven los procesos de enseñanza para la alfabetización de niños wichi.

3.2 Enfoque Metodológico

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico cualitativo. Dicho enfoque entiende al análisis de datos cualitativos como el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones” (Spradley, 1980, p.70). Es decir, busca comprender y profundizar los fenómenos, estudiados desde las perspectivas de los participantes en su contexto (Hernández Sampieri, Fernández Callao y Baptista Lucio, 2010).

Este proceso de análisis de datos cualitativos se caracteriza por su forma cíclica, frente a la posición lineal que adoptan los análisis de datos cuantitativos.

Como manifiesta Gutiérrez (1997) “la estructura lineal ha sido fuertemente criticada ya que la investigación interpretativa está sujeta, por naturaleza, a una estructura circular y recurrente, en la que los análisis exigen volver de nuevo a los datos” (p.15).

Estamos frente a un proceso circular donde el investigador puede empezar nuevos ciclos de revisión hasta conseguir un marco de categorización potente que resista y contemple la variedad incluida en los múltiples textos. Los autores Buendía, Colás y Hernández (1998) sostienen “que el análisis de datos cualitativos opera por ciclos, que tienen lugar a lo largo de todo el proceso de investigación, es concurrente a la recogida de datos y trabaja con los datos de forma exhaustiva” (p. 289).

3.3 Diseño y alcance

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental. Hernández Sampieri (2010) sostiene que estos estudios se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos. Se caracteriza porque las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

Además, se trata de un diseño de tipo transversal, debido a que recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único (Liu, 2008 y Tucker, 2004). Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

El alcance de la investigación es descriptivo (Hernández Sampieri, 2010) ya que, como propósito “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 98).

3.4 Participantes

Los participantes a quienes se les realizó la entrevista semiestructurada fueron un grupo de 10 (diez) docentes mujeres que desarrollan su labor en una escuela de educación primaria wichi ubicada en la provincia de Salta.

3.5 Instrumentos de recolección de datos

El instrumento elegido para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada. La entrevista semiestructurada se caracteriza por basarse en una guía de preguntas o asuntos a los cuales el entrevistador puede introducir preguntas adicionales para mayor precisión de conceptos o con la finalidad de obtener mayor información, esta acción puede realizarla con total libertad.

La entrevista estuvo conformada por 13 (trece) preguntas guía (se adjunta modelo en Apéndice), con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes.

3.6 Procedimientos

Para la realización de nuestro trabajo, realizamos una reunión con el directivo de la institución con el fin de informar el objetivo de nuestra investigación y solicitar su autorización. Asimismo, también se llevó a cabo una reunión con el cuerpo docente para informarles sobre la misma y consensuar su participación voluntaria en las entrevistas.

Se procedió a realizar la lectura de los Consentimientos Informados a los docentes voluntarios y la correspondiente firma de acuerdo con los mismos. La modalidad elegida para la realización de las entrevistas fue la individual y el lugar donde se llevaron a cabo fue en la institución educativa. Las mismas tuvieron una duración aproximada de 45 (cuarenta y cinco) minutos.

Los materiales utilizados fueron un cuaderno y lapicera para registrar las respuestas de las docentes y una grabadora de voz con el fin de tener un registro más detallado del desarrollo de las entrevistas.

3.7 Análisis de datos

Una vez realizado el trabajo de campo, efectuamos un análisis de contenido cualitativo de los datos mediante la organización y manipulación de la información recogida con el fin de establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones (Rodríguez Sabiote, 2003).

Las categorías fueron obtenidas a partir de los objetivos específicos, el proceso de construcción de dichas categorías ha sido deductivo, utilizando el criterio temático, lo cual significó establecer cortes en el texto al reconocer cambios de tema por parte de las entrevistadas.

Para analizar y sintetizar los datos se utilizaron matrices. Se diseñó una matriz por cada categoría de análisis, colocando en las columnas las subcategorías y en las filas los datos de cada entrevistada. De este modo, se sintetizaron y clasificaron los datos en función de la temática de cada columna. En la tabla 1 se presentan *las categorías y subcategorías utilizadas para el proceso de análisis de datos.*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
CONCEPCIÓN DOCENTE	<ul style="list-style-type: none">• La formación docente inicial.• Diseños y propuestas pedagógicas.
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de lo grupal y de lo singular.• Características de las estrategias.
RECURSOS DIDACTICOS	<ul style="list-style-type: none">• Materiales concretos.
ALFABETIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none">• Heterogeneidad.• Dificultades vinculadas con la alfabetización.

4. RESULTADOS

Para llevar a cabo el análisis de contenido, se procede a descomponer la información en unidades y subcategorías, las cuales reflejan las unidades de significado fundamentales y se desarrollan en consonancia con los objetivos planteados en esta investigación. Nos enfocamos en articular las respuestas obtenidas con las conceptualizaciones desarrolladas en el marco teórico, situando puntos de coincidencia o discrepancia según corresponda.

4.1. Concepción docente.

4.1.1 Formación docente inicial

Iniciamos el apartado presentando la subcategoría formación docente inicial. Para comenzar consideramos necesario partir del concepto de educación definida por Carr (1996) como “una actividad intencional desarrollada de forma consciente que sólo puede comprenderse en relación con el marco de pensamiento en cuyos términos dan sentido sus practicantes a lo que hacen y a lo que tratan de conseguir” (pág. 96).

Otro concepto importante es el de concepción docente. Obeso y López (2017) plantean que las concepciones de los educadores están relacionadas con sus niveles de formación, sus saberes específicos, o sus creencias. En este sentido se convierten en una herramienta que posibilita conocer las formas de pensar de los docentes, y como esos paradigmas cognitivos hacen que actúen en sus actividades pedagógicas.

Pensamos que estos conceptos están estrechamente relacionados a la hora de comenzar la práctica profesional. La práctica docente es fundamental para desarrollar habilidades, conocimientos y competencias en el proceso de enseñanza, teniendo en cuenta el contexto donde se despliegan.

En la entrevista, se registran coincidencias en los enunciados de los docentes respecto a la falta de recursos y de conocimiento sobre la comunidad wichi y específicamente, con su cultura, lengua y forma de vida diferente, brindados en la formación docente inicial:

“Yo no me formé ni me capacitaron para enseñar a niños a wichi.” (Docente 4)

“Hay muchas cosas que no se abordaron desde la formación docente, se plantean las planificaciones y los diseños, pero no se toma en cuenta donde se lo está implementando.” (Docente 5)

A partir de considerar que la formación docente implica una formación teórica, con experiencias prácticas, técnicas de gestión del aula y estrategias de enseñanza diversas para promover el aprendizaje, consideramos los enunciados de algunas docentes:

“Yo tuve una práctica muy linda en una escuela pública de la ciudad, pero al momento en el que comencé a ejercer en la escuela wichi todo era diferente. Llegar a los niños, tener un diálogo con ellos es muy difícil y eso me complicaba al momento de planificar.” (Docente 2)

“Me costó mucho llegar a los chicos, y sobre todo planificar, no sabía cómo enseñarles mucho menos por donde comenzar.” (Docente 3)

Estos enunciados permiten inferir las dificultades en la comunicación asociadas con lenguas diferentes en las prácticas docentes.

4.1.2 Diseños y Propuestas pedagógicas.

La segunda subcategoría corresponde a los diseños y propuestas pedagógicas referidos a la planificación y desarrollo de estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En las entrevistas los docentes coinciden que planificar y realizar las propuestas pedagógicas para estudiantes wichi les exige

un tiempo para diagnosticar sus hipótesis de escritura, recursos y modos de aprender:

“Antes de planificar me tome el tiempo de conocer los que estaban alfabetizados o no, que cosas les gustaba, el ritmo de aprendizaje, el estilo, por ejemplo, algunos son más audiovisuales.” (Docente 1)

“Nosotros tenemos que aprender lo que ellos traen de la casa...sus costumbres y adaptarnos a ellos para poder planificar.” (Docente 7)

En la mayoría de los casos hay que hacer ajustes razonables al planificar, porque no todos están alfabetizados. (Docente. 5)

Para el diseño de las propuestas pedagógicas son varios los factores que se tienen en cuenta. En primer lugar, se puede nombrar el lenguaje, ya que los estudiantes poseen una lengua materna diferente, las adaptaciones de contenido y la enseñanza en un idioma comprensible, deviene esencial. En segundo lugar, la cultura, es un factor importante ya que, su comprensión y la implementación de nuevos elementos son muy importantes. Las adaptaciones curriculares, dependen también de las necesidades de los estudiantes, donde se tiene en cuenta su experiencia.

Por último, las inasistencias y la falta de hábitos de aprendizaje son factores que requieren por parte de los docentes criollos una posición que aloje y conecte a los estudiantes wichí con lo escolar promoviendo su inclusión en las legalidades institucionales:

Uno tiene que saber cuáles son las cosas que ellos conocen, y eso te sirve. Uno sabe que tienen conocimiento básico porque lo utilizan en su cultura, entonces lo aboradas y puedes llegar a ellos. (Docente 1)

El acompañamiento de las familias es muy importante, en muchos casos por su cultura son familias golondrinas, se van una semana y vuelven. Eso lleva a que el niño se atrase en el aprendizaje. (Docente 5)

No tienen acompañamiento de los padres que es lo básico, lo esencial, porque los hacen faltar mucho y es volver a comenzar con los contenidos.

(Docente 6)

4.2. Estrategias de Enseñanza

A continuación, procedemos al análisis de la categoría estrategias de enseñanza. Según Anijovich y Mora (2009) se tratan de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que los estudiantes comprendan, por qué y para qué.

4.2.1 Conocimiento de lo grupal y de lo singular.

Respecto a la subcategoría conocimiento de lo grupal y de lo singular, los docentes proponen la elección de enfoques y estrategias de enseñanza que están íntimamente vinculadas tanto con las singularidades de cada niño como las particularidades que asume lo grupal:

Cada estudiante wichi tiene una necesidad individual y la implementación, es decir, la forma de enseñarles un contenido lleva a que los docentes activen su imaginación y recurren a todas las formas posibles de enseñar.

(Docente 3)

Nosotros nos tenemos que agarrar de varias formas, no tomamos una sola estrategia, porque son diferentes edades, diferentes comunidades, hay que tener muchas cosas en cuenta, por más pequeño que sea nos cuesta...

(Docente 4)

A partir de dichos enunciados se infiere sobre la importancia de construir hipótesis pedagógicas diagnósticas por parte de las docentes acerca de las dimensiones de lo grupal y singular que acontece en cada escena pedagógica, necesarias para la elección de estrategias facilitadoras de los procesos de aprendizaje.

4.2.2 Características de las estrategias.

Específicamente, en la subcategoría características de las estrategias se diferencian aquellos elementos que las componen y promueven el aprendizaje. Entre ellos, podemos mencionar las secuencias de imágenes, el trabajo con masas, los cuentos redactados con títeres o diseñados por los propios niños, los juegos didácticos, los videos y las canciones relacionadas con los contenidos escolares. A continuación, referimos los siguientes enunciados:

Yo trabajo siempre con lo que tiene que ver con su cultura, por ejemplo, si vemos los animales... Trabajo con imágenes de animales que son propios de la comunidad, no les muestro un rinoceronte o un elefante que ellos nunca vieron. (Docente 1)

Todos los días utilizamos nuevas estrategias. Trabajamos con mucho material concreto. En mi caso los juegos lúdicos no tanto porque ya son grandes. (Docente 5)

Resulta relevante para la práctica de los docentes criollos conocer las culturas de las comunidades wichi ya que la misma orienta la selección de estrategias, colaborando de esta manera con la visibilización y valoración de la cultura de la comunidad.

Teníamos varios grupos de alumnos wichi, los de años antes hablaban entre ellos, eran cerrados y negaban su idioma. Los de ahora los nuevo ellos buscan enseñarte su lengua. (Docente 6)

Con mis alumnos, como son pequeños no puedo trabajar con masas porque las comen, tuve que inventar ponerlas dentro de una bolsita y así trabajar la estimulación de manos. (Docente 4).

4.3 Recursos Didácticos

4.3.1 Materiales Concretos.

Para continuar desarrollamos la categoría recursos didácticos, los que se constituyen en apoyo pedagógico que ayudan al accionar docente, optimizando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno de los interrogantes que nos surge al realizar las entrevistas refiere al amplio uso de diferentes recursos didácticos. Advertimos que todas las docentes utilizan los distintos materiales como soporte para la enseñanza de los contenidos, ya que el interés por parte de los alumnos no es suficiente para promover la construcción de conocimientos. Es así que los materiales concretos, tangibles, devienen en recursos necesarios ya que facilitan la enseñanza y se constituyen en una subcategoría. Vale aquí destacar el lugar de los materiales lúdicos en tanto promueve una enseñanza más interactiva y atractiva, tal como lo enuncian las docentes:

Por ejemplo, yo utilizo muchas tapitas de gaseosa o palitos de picolé para enseñar las operaciones matemáticas, masas con eso forman las letras del abecedario, y así siempre con material de apoyo. (Docente 6)

Yo no uso videos porque si no ellos quieren ver películas y no les llama la atención los cuentos educativos... tengo que usar las imágenes para que las pinten con témpera por ejemplo y así armar la secuencia para trabajar algún contenido (Docente 8).

4.4. Alfabetización

4.4.1 Heterogeneidad.

Venezky (2005) define a la alfabetización como la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica y como una forma de entender el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria.

Siguiendo los postulados de Venezky (2005) respecto de la importancia del proceso de enseñanza para la construcción de competencias de lectura y escritura, rescatamos la heterogeneidad con la que se enfrentan las docentes en el aula. En

dicho contexto áulico no solo cobran importancia las competencias de lectura y escritura, sino los modos de alfabetización inclusivos con estudiantes wichi.

Alfabetizar al niño wichi, es dar lugar a la inclusión de todos los niños, teniendo en cuenta que todos forman parte de un solo grupo, pero son diferentes entre sí. Desde dicha perspectiva, no es solo brindarles una educación, es contribuir a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica y que logren desempeñarse activamente en un mundo multicultural y que lleguen a mejorar su calidad de vida. En este sentido, la mayoría de las docentes entrevistadas, resaltan la heterogeneidad del grupo clase:

Yo tengo un grupo muy difícil, Camila tiene Síndrome de Down y no se sienta nunca en la silla. Después tengo niños que solo hablan la lengua materna, me señalan las cosas y ya aprendí que quieren decir. (Docente 4)

Todos son diferentes, y tienen diferentes realidades. (Docente 6)

Es difícil porque es muy personalizado, hay que estar encima de ellos para que hagan, porque no les interesa (Docente 7)

Estos enunciados nos permiten inferir que las docentes se encuentran con una diversidad de situaciones en los procesos de alfabetización, que constituyen obstáculos, que deben superar, desde una práctica profesional que no se restringe a la transmisión de conocimientos, sino que pone en juego sus propios saberes y una mirada y escucha sensible.

4.4.2 Dificultades vinculadas con la alfabetización.

Respecto de la última subcategoría las dificultades vinculadas con la alfabetización se deslizan en determinadas y específicas situaciones. Una de ellas está relacionada con el COVID-19, que acentuó las desigualdades ya existentes en cuanto al acceso a oportunidades de alfabetización significativas:

Hay muchos estudiantes que no están alfabetizados y eso me dificulta. Otra de las cosas, yo tengo 3° grado y cuando ellos estuvieron en jardín fue la pandemia, entonces no tuvieron la adquisición de las vocales y eso se arrastró hasta ahora lo que dificulta el aprendizaje, lo hace más lento.
(Docente 1)

Por último, la discontinuidad en las trayectorias escolares por los movimientos migratorias de las familias, devienen en dificultades en los procesos de alfabetización, tal como lo enuncia una de las docentes:

Faltan mucho... son como familias golondrinas (Docentes 6).

Dichos enunciados nos advierten que alfabetizar a estudiantes wichi reclama de políticas educativas que permitan “crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe”. De igual modo, requiere de docentes sensibles a la cultura y a las necesidades singulares a fin de “propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales”, para lo cual es fundamental por parte del Estado “garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema” (LEN, Art. 53).

Vale aquí recuperar a Freire (2008) en sus afirmaciones sobre la responsabilidad ética en el ejercicio de la tarea docente. Según el autor la concepción de la ética es inseparable de la práctica educativa ya que es la que facilita la comprensión del ser humano sobre su propia realidad, sobre su mundo, donde enseñar exige la disponibilidad para el diálogo, consistente en reducir la distancia que nos separa de los otros sociales.

5. CONCLUSIONES

En nuestro trabajo de investigación nos propusimos conocer las concepciones y estrategias de enseñanza de los docentes criollos para la alfabetización de niños wichi en una escuela primaria en la provincia de Salta.

Los hallazgos evidenciaron una diversidad de perspectivas entre los docentes criollos sobre la alfabetización de los niños wichi. Mientras algunos la fundamentan desde un enfoque cultural y lingüística, otros priorizaron una mirada más tradicional. En cuanto a las estrategias de enseñanza, se identificaron métodos variados que van desde el uso de materiales didácticos específicos hasta la integración de la cultura wichi en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, los docentes criollos reflejaron dificultades surgidas durante su formación docente inicial, evidenciando carencias en la preparación para enseñar a niños wichi vinculadas con aspectos fundamentales para una enseñanza multicultural. Además, las limitaciones en la comprensión de la cultura, lengua y forma de vida de esta comunidad presentaron desafíos significativos para la práctica docente.

El análisis de las estrategias de enseñanza revela la necesidad de adaptación por parte de los docentes criollos. La diversidad de enfoques pedagógicos y estrategias implementadas para abordar la alfabetización reflejan la complejidad de la tarea. La consideración de las singularidades de cada niño y del grupo en su conjunto se presenta como un elemento crucial en la elección y aplicación de estrategias. Además, se resalta el uso de recursos didácticos concretos y culturalmente relevantes para mejorar la calidad de la enseñanza.

El proceso de alfabetización se presenta como un desafío multifacético. Las docentes reconocen la heterogeneidad del grupo, enfrentándose a dificultades individuales y colectivas. La inclusión de estudiantes con necesidades especiales y la diversidad lingüística y cultural requieren estrategias diferenciadas. Las dificultades acentuadas por la pandemia y los movimientos migratorios subrayan la

necesidad de políticas educativas inclusivas y sensibles a la realidad de los estudiantes wichi.

Desde la perspectiva de la psicopedagogía, estos hallazgos sugieren la necesidad de una comprensión más profunda y holística de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos multiculturales, reconociendo la importancia de las conexiones entre la cultura, el lenguaje y la alfabetización.

Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones inherentes a este estudio, como la cantidad limitada de participantes y la posibilidad de sesgos inherentes a la interpretación de las respuestas de los docentes. Las conclusiones se basan en un contexto específico y en la percepción de los docentes criollos, por lo que se sugiere cautela al generalizar los resultados.

En términos de nuestro aporte a la Psicopedagogía, este estudio contribuye con nuevas articulaciones e interpretaciones al destacar la importancia de considerar las dimensiones culturales y lingüísticas en la alfabetización. Al hacerlo, abrimos la puerta a enfoques pedagógicos más inclusivos y culturalmente sensibles.

Mirando hacia el futuro, se abre un camino prometedor para investigaciones adicionales. Se necesitan estudios que exploren aún más las interacciones entre los docentes criollos y los niños wichí, así como investigaciones que evalúen la efectividad a largo plazo de las estrategias de enseñanza implementadas.

En última instancia, esta investigación no sólo arroja luz sobre la realidad educativa de una escuela primaria wichi, sino que también destaca la importancia de considerar las diversidades culturales y lingüísticas en la formulación de prácticas pedagógicas, contribuyendo así al enriquecimiento continuo del campo de la Psicopedagogía.

6. REFERENCIAS

Angulo Calzadilla, G. (2012). *Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia*. Revista de Investigación, 36(75), 11-32. ISSN 0798-0329.

Anijovich, R. & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Grupo Editor.

Arenas, Ma. Carolina (2017). La atención a la diversidad social, cultural y lingüística de los niños wichí como estrategia de inclusión en la sala de 5 años de nivel inicial [tesis de licenciatura de Universidad Siglo 21]. <https://repositorio.21.edu.ar/bitstream/handle/>

Bella Chaldez Nevarez (2019). Educación, Investigación Acción y Teoría Crítica. Universidad Pedagógica de Durango. <https://www.unibarcelona.com/int/actualidad/educacion/la-alfabetizacion-critica-segun-paulo-freire>

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M.P. & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires.

Figuroa, N. y Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Universidad Autónoma Metropolitana.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía* (6ta Ed.). Siglo XXI.

Gee, J. P. (2005) *La ideología en los discursos*. Editorial Morata

Hecht, A. C. (2006). De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación. Recuperado en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/69808>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n4/16_04_Villalobos.pdf

Mamani, José Luis (2019). La escolarización indígena: La Educación Intercultural Bilingüe en el currículo de los maestros de primaria en Salta, Argentina. Recuperado en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/12974>

Ministerio de Educación. Ley de Educación Nacional. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c>.

Obeso y López (2017). *Hexágono pedagógico*. Revista Fundamentos, 2 (13), 144-161.

Perlan, V., Nader, M., Etcheverry, R., Goldstein, M. y Ahumada, R. (1997). *Enseñanza de ciencias*. Revista de Investigaciones y experiencias didácticas.

Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O., & Herrera Torres, L. (2005). *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos: Proceso general y criterios de calidad*. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, 15(2), 133-154.

Samaja, J. (1999). *Epistemología y metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica* (3ra ed.). EUDEBA

Venezky, R. L. (2005). *¿Qué es alfabetización? Vocabulario de lectura y escritura*. Revista Lectura y Vida, 1 (26), p.62-64

Villalobos, J. (1995). *La alfabetización: un enfoque social*. Ciudad de México, México: UAM.

Villalobos, J. (1995). La importancia de la lectura en la vida cotidiana. *Lectura y Vida*, 16(4).

7. ANEXOS

7.1 Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Las concepciones y estrategias de enseñanza de docentes criollos para la alfabetización de niños wichí en una escuela primaria”, cuyas responsables son Alvarado Natalia Mariel DNI: 32.543.255 y Luna Florencia Anahí DNI: 34.041.757.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es “Conocer las concepciones y estrategias de enseñanza de los docentes criollos para la alfabetización de niños wichi”.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: realización de entrevistas semiestructuradas, con grabación de audio para su posterior desgrabación y análisis.

La participación de este proyecto es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

..... Firma, aclaración y
DNI

Lugar y fecha:

7.2 Instrumento de recolección de datos.

1. ¿Cómo entiende usted el proceso de alfabetización de los niños wichi?
2. ¿Qué conceptos de la propia práctica le posibilita alfabetizar a niños wichi?
3. ¿Con qué conceptos contaba al terminar su formación para la alfabetización de niños wichi?
4. ¿Qué conceptos considera que fue incluyendo y/o modificando en su práctica para la alfabetización de niños wichi?
5. ¿Qué características del grupo clase tiene en cuenta a la hora de planificar las estrategias de enseñanza?
6. ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza para la alfabetización de niños wichi?
7. ¿Cómo implementa las estrategias de enseñanza para la alfabetización de niños wichi? Nos podría dar un ejemplo de las acciones desplegadas en un día de clase.
8. Cuando proponen las estrategias de enseñanza ¿cómo dividen el tiempo para su implementación?
9. ¿Cómo sabe si las estrategias elegidas fueron las adecuadas para la enseñanza de un contenido?
10. ¿Con qué recursos didácticos cuentan en la institución para la alfabetización de niños wichi?
11. ¿Con qué recursos didácticos propios cuenta para la alfabetización de niños wichi?
12. ¿Cuáles son los más utilizados en sus procesos de enseñanza? ¿Por qué?
13. ¿Qué aspectos la llevan a cambiar/modificar los recursos didácticos que utiliza en sus prácticas de enseñanza?

CURRICULUM VITAE

Apellido y Nombre: Natalia Mariel Alvarado

Fecha de nacimiento: 29/08/1986

Contacto: 387-5761200

Correo Electrónico: alvaradonatalia298@gmail.com

Formación académica

Título Intermedio: Técnico en psicopedagogía.

Instituto Superior del Milagro. Salta Capital.

Título profesional: Psicopedagogo.

Instituto Superior del Milagro. Salta Capital.

Ciclo de complementación curricular Lic. En Psicopedagogía.

Universidad del Gran Rosario, Sta Fe. En curso

Experiencia laboral

Apoyo a la integración como AT escolar para alumno 2do grado. Fundación JUNTOS PARA CREAR.

CURRICULUM VITAE

Apellido y Nombre: Luna, Florencia Anahí

Fecha de nacimiento: 22/01/1989

Contacto: 3874118649

Correo Electrónico: florencia_2289@hotmail.com

Formación académica

Título Intermedio: Técnico en psicopedagogía.

Instituto Superior del Milagro. Salta Capital.

Título profesional: Psicopedagogo.

Instituto Superior del Milagro. Salta Capital.

Ciclo de complementación curricular Lic. En Psicopedagogía.

Universidad del Gran Rosario, Sta Fe. En curso

Experiencia laboral

Apoyo a la integración como AT escolar para alumno de Nivel Inicial. Jardín de Infantes Lazos.